



An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik

Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung

Alexander Hoffelner^{1,*}

¹ Universität Wien

* Kontakt: Universität Wien,
Zentrum für LehrerInnenbildung,
Porzellangasse 4,
1090 Wien, Österreich
alexander.hoffelner@univie.ac.at

Zusammenfassung: Der vorliegende Text befasst sich mit der Frage nach der Schnittstelle zwischen Rassismuskritik und Theaterpädagogik und deren konkreter Form. Aufbauend auf den theoretischen Begriffen „Rassismus“ und „Rassismuskritik“ wird der Versuch unternommen, Anknüpfungspunkte an den theaterpädagogischen Ansatz des Theaters der Unterdrückten (TdU) und seine bildungstheoretischen Grundlagen zu finden und zu erörtern. Darauf aufbauend wird ein didaktisches Konzept entworfen, das rassismuskritische Arbeit in der Lehramtsausbildung umsetzbar macht. Angehende Lehrer*innen sollen dabei einen kritischen Blick auf Diskriminierung im Bildungswesen mit speziellem Fokus auf das eigene Weiß- bzw. Schwarzsein bekommen, um damit ihre Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten im Hinblick auf Rassismus in der Schule zu erweitern.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Theaterpädagogik, Rassismuskritik, Kulturelle Bildung, Forumtheater



„Education as the practice of freedom [...] denies that man is abstract, isolated, independent, and unattached to the world; it also denies that the world exists as a reality apart from people.“
(Freire, 2017/1970, S. 54)

1 Einleitung

Sportunterricht in einer österreichischen Schule: Ein Lehrer adressiert einen seiner Schüler immer wieder mit Bezug zu seiner Hautfarbe. Er bezeichnet ihn als „Schwarzes Schaf“ oder in Kombination mit seinem Freund als den „Durchsichtigen und seinen schwarzen Schatten“. Auch das N-Wort soll der Lehrer verwendet haben. Standortwechsel an eine andere Schule: Dort unterrichtet eine Lehrerin Schüler*innen, die ursprünglich aus Tschetschenien kommen. Immer wieder betont sie vor der ganzen Klasse, dass „die Tschetschenen“ ohnehin alle beim AMS (Arbeitsmarktservice) landen würden und dass sie nur Kinder zeugen würden, um eine schlagfertige Armee gegen Russland aufbauen zu können (IDB, 2020, S. 22–23). Diese beiden Fälle sollen zeigen, dass diskriminierende rassistische Äußerungen Teil des schulischen Alltags sein können und dass es auch Lehrkräfte sind, die dazu maßgeblich beitragen.

Dem Jahresbericht der österreichischen Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) 2018 zufolge sind 80 Prozent aller sexistisch, rassistisch bzw. aufgrund von Behinderung Diskriminierten in den von der IDB dokumentierten Fällen Schüler*innen und 13 Prozent Studierende. Die Täter*innen sind wiederum zu mehr als zwei Dritteln Lehrende (vgl. IDB, 2019, S. 18). Es sind also jene, die im Bildungswesen am längeren Ast sitzen, von denen Diskriminierung ausgeht, und es trifft meistens jene, die vom System ohnehin schon benachteiligt sind. In 93 Prozent (!) dieser Fälle handelt es sich um rassistische Diskriminierung (vgl. IDB, 2019, S. 14). Da dies einen erheblichen Anteil aller Fälle darstellt, beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit dieser spezifischen Form der Diskriminierung.¹

Auf der Grundlage dieses erschreckenden Datenbefunds lässt sich ableiten, dass es die Aufgabe der Lehrer*innenausbildung und -fortbildung sein sollte, (angehende) Pädagog*innen mit dem Phänomen Rassismus zu konfrontieren und ihnen Möglichkeiten zu bieten, damit (selbst-)reflexiv umgehen zu lernen. Dies ist jedoch ein Aspekt, der in der Lehramtsausbildung bis dato stark vernachlässigt wurde (vgl. Massumi & Fereidooni, 2017, S. 51).

Theaterpädagogische Ansätze, insbesondere jene aus dem Theater der Unterdrückten (TdU), könnten als sinnvolle Herangehensweise betrachtet werden, um rassismuskritisches Arbeiten in der Lehramtsausbildung umzusetzen. Im TdU geht es nämlich um das Hinterfragen von Machtverhältnissen und das Thematisieren von Unterdrückungssituationen, welche ein Stärken der eigenen Handlungs- und Reflexionskompetenz zur Folge haben können (vgl. Wrentschur, 2003, S. 108). In der Lehrer*innenausbildung können theaterpädagogische Ansätze wie dieser bei der Entwicklung des professionellen Habitus bzw. pädagogisch-professioneller Kompetenzen helfen (vgl. Köhler, 2017, S. 201–202; Köhler, 2018, S. 144–152).

Davon ausgehend beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit folgenden Fragen:

- Wie gestaltet sich die Schnittstelle zwischen rassismuskritischer und theaterpädagogischer (Bildungs-)Arbeit?

¹ Die didaktische Herangehensweise, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, kann ohne Weiteres auch auf andere Arten der Diskriminierung (Sexismus, Homophobie etc.) angewendet werden. Dass diese hier nicht im Detail ausgeführt und auch theoretisch fundiert dargelegt werden können, liegt in der angestrebten Kürze und Prägnanz des Beitrags begründet.

- Welchen Beitrag kann das Theater der Unterdrückten (TdU), insbesondere die Methode des Forumtheaters, bei der Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehrer*innenbildung leisten?
- Wie könnte ein konkretes didaktisches Konzept aussehen, das rassismuskritische Arbeit in der Lehrer*innenausbildung durch theaterpädagogische Mittel umsetzbar macht?

Nach einer theoretischen Darlegung der Begriffe „Rassismus“ und „Rassismuskritik“ folgt ein kurzer Abriss über das Thema Rassismus im (österreichischen) Bildungswesen. Danach wird auf den theaterpädagogischen Ansatz des *Theaters der Unterdrückten* und seine bildungstheoretischen Grundlagen eingegangen, um daran anschließend eine Verbindung zur rassismuskritischen Arbeit herzustellen. Darauf aufbauend wird ein didaktisches Konzept für die Lehrer*innenausbildung vorgestellt, mithilfe dessen es ermöglicht werden kann, rassismuskritische Perspektiven in der Ausbildung angehender Pädagog*innen bzw. in der Fortbildung zu implementieren. Das Konzept wurde bereits mit Lehramtsstudierenden umgesetzt und im Anschluss evaluiert.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Rassismus und Rassismuskritik

Rommelspacher (2011, S. 25) zufolge hat man es beim Terminus „Rassismus“ mit einem sehr komplexen und hoch politischen Begriff zu tun, was die Definition und auch den Diskurs über Rassismus oftmals erschwere. Dennoch ist es im Rahmen dieses Beitrags und auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesem Phänomen in der Lehrer*innenausbildung notwendig, sich darüber ein Bild zu machen, womit man es hier zu tun haben könnte. Damit kann verhindert werden, dass die rassismuskritische Arbeit am eigentlichen Problem vorbeigeht bzw. dieses in seiner Komplexität reduziert oder verharmlost wird. Dennoch muss klar sein, dass ein Beitrag wie dieser vom Umfang her beschränkt ist. Somit muss darauf verwiesen werden, dass der Rassismusbegriff in der wissenschaftlichen Forschung immer wieder heftig diskutiert und unterschiedliche Varianten stark kritisiert wurden.²

„Wollten wir eine knappe Formulierung wagen, so könnten wir sagen, dass Rassismus vorliegt, wenn eine ethnische Gruppe oder ein historisches Kollektiv auf der Grundlage von Differenzen, die sie für erblich und unveränderlich hält, eine andere Gruppe beherrscht, ausschließt oder zu eliminieren versucht.“ (Fredrickson, 2011, S. 233)

Rassismus geht also mit der Herstellung und (Re-)Produktion von Differenzen (zwischen Menschen) einher. Er kann als eine Ideologie bezeichnet werden, die grundsätzlich davon ausgeht, dass nicht alle Menschen gleich sind. Die propagierte Ungleichheit der Menschen wird auf „pseudowissenschaftliche Analogieschlüsse aus der Biologie“ (Rieger, 2011, S. 502) zurückgeführt (Naturalisierung). Die Funktion von Rassismus ist es,

² Die hier vorgestellte Möglichkeit, Rassismus definitorisch einzugrenzen, stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, die m.E. aufgrund ihrer Klarheit und engen Begriffsauffassung für das hier vorgestellte didaktische Konzept besonders anschlussfähig erscheint. Für eine kritische Herangehensweise an den Diskurs über Rassismus soll auf Scherr (2017) verwiesen werden. Er beleuchtet einige Grundannahmen, welche die wissenschaftliche Forschung in Bezug auf Rassismus immer wieder durchdringen, und verwahrt sich dagegen, den Begriff des Rassismus auf vielgestaltige und sehr unterschiedliche Phänomene ethnischer, kultureller, nationaler und religiöser Gruppenkonstruktionen auszuweiten. Auch im Hinblick darauf macht es Sinn, den Rassismusbegriff hier tendenziell enger zu fassen. Scherr geht auch auf die Perspektive eines möglichen Post-Rassismus ein, dessen Vertreter*innen die These aufgestellt haben, dass meritokratische Elemente des Verdrängens im Kontext der kapitalistischen Wirtschaft weitgehend eigentlich rassistische Handlungstendenzen verdrängt haben. Hall (1989) würde sich gegen diese Logik verwehren, da er einen reinen Ökonomismus in der Rassismusforschung ablehnt. Für eine grundlegende Einführung in den Rassismusbegriff aus historischer und begrifflicher Perspektive kann auf Miles (1989) verwiesen werden.

dass jene Menschen, die als „Fremde“ oder „Andere“ konstruiert werden, von Ressourcen und Macht ausgeschlossen werden (vgl. Rommelspacher, 2011, S. 25). Zwischen ihnen besteht ein Machtgefälle (Hierarchisierung). Das führt zur Privilegierung einer Gruppe, die oft als *weiße* Menschen bezeichnet werden. Sie sind jene, die von Rassismus profitieren. *Schwarze* werden jene Menschen genannt, die aufgrund bestimmter Merkmale diskriminiert und damit vom Zugang zu Privilegien ausgegrenzt werden. Der Begriff *Schwarze* soll dabei weder ein biologisches Merkmal bezeichnen, noch stellt er eine Fremdzuschreibung dar, sondern ist – so wie *People of Color* – eine Selbstbezeichnung (vgl. Mai, 2016, S. 12). Diese scheinbar eindeutige Differenzierung in zwei Gruppen von Menschen kann im Alltag und in der Analyse nicht immer gehalten werden, da sie natürlich vereinfachend ist. Sie kann jedoch im Zuge der Auseinandersetzung in der Lehrer*innenbildung Impulse und Möglichkeiten zur Diskussion und zum Anstoß von Bildungsprozessen bieten. Die scheinbar klare Dichotomie zwischen *weißen* Menschen und *Schwarzen* ist jedoch ebenfalls zu thematisieren. Darüber hinaus ist Rassismus heute nicht ohne kulturalistische Argumentationsweisen zu denken, die insofern ebenfalls im Zentrum einer Analyse des Begriffs stehen sollten: Ein Loslösen vom engen Blick auf den Begriff der „Rasse“ ist dazu notwendig (vgl. Hund, 2007, S. 120).

Wenn eine Gruppe „Anderer“ aufgrund äußerer Merkmale konstruiert wird, so dient dies Hall (1989, S. 919) zufolge dazu, der eigenen Gruppe, dem „Wir“, eine Identität zu geben und die Identifikation mit dieser Wir-Gruppe zu ermöglichen. Es sind also auch soziale Komponenten, die dazu beitragen, dass Rassismus entsteht. Hall verwahrt sich deshalb auch vehement dagegen, den Rassismus lediglich auf ökonomische Aspekte zu reduzieren, wie dies der klassische Marxismus oft getan habe. Die wirtschaftlichen Aspekte auszuschließen, sei jedoch ebenso keine Lösung. Sie müssten angemessen berücksichtigt werden, da es durchaus Ziel rassistischer Denk- und Handlungsweisen sei, Menschen von Ressourcen auszuschließen (vgl. Hall, 1989, S. 914–919).

Die sich ab den 1990er-Jahren entwickelnde rassismuskritische Arbeit zielt heute inhaltlich auf

„einen ständigen Wechsel zwischen der Reflexion der eigenen Position und der eigenen Privilegien, der Kritik an bestehenden Machtstrukturen, der Arbeit gegen konkrete Ausgrenzungspraxen – und wiederum der ständigen Herstellung von Transparenz darüber, aus welcher Position gesprochen wird.“ (Detzner, 2015, S. 16)

Dadurch soll nicht nur eine Reproduktion rassistischer Denkweisen verhindert, sondern auch eine Hinwendung zu alternativen Perspektiven und Handlungsweisen, die weniger Gewalt hervorbringen, gefördert werden (vgl. Linnemann, Mecheril & Nikolenko, 2013, S. 11). Diese Auseinandersetzung soll als „kreative, notwendig reflexive, offene, beständig zu entwickelnde, gleichwohl entschiedene Praxis“ (Linnemann et al., 2013, S. 11) betrieben werden.

Rassismuskritische Arbeit geht davon aus, dass es zur Beschäftigung mit Rassismus keine Metaebene gibt, auf der man außerhalb von Rassismus über diesen sprechen kann. Im Gegenteil sind Diskussionen über Rassismus selbst in rassistische Verhältnisse verwoben. Das ist ständig mitzudenken und zu reflektieren. Rassismus ist außerdem Normalität, muss also in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und damit in allen Bereichen der Pädagogik berücksichtigt, mitgedacht und thematisiert werden (vgl. Mai, 2016, S. 16).³ Er ist nicht die Ausnahme, die wir medial in Form von z.B. Übergriffen rechtsextremer Gruppierungen vermittelt bekommen, sondern wird von uns allen im Alltag immer wieder hervorgebracht.

³ Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit rassismuskritischer Bildungsarbeit sei auf das Buch *Rassismuskritik 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, hrsg. von Scharathow & Leiprecht (2009), verwiesen.

2.2 Rassismus im österreichischen Bildungswesen

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen wird jährlich von der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) in deren Jahresbericht dokumentiert. So wurden für das Jahr 2017 173 Fälle von Diskriminierung unterschiedlicher Art (rassistisch, sexistisch, aufgrund von Behinderung) im Bildungswesen registriert, für das Jahr 2018 260 Fälle (vgl. IDB, 2019, S. 12) und für das Jahr 2019 bereits 403 Fälle (vgl. IDB, 2020, S. 12). Trotz des starken Anstiegs muss nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass auch die Zahl der Fälle insgesamt so massiv angestiegen ist. Erstens ist auf eine möglicherweise sehr hohe Dunkelziffer hinzuweisen. Das können Fälle sein, die als rassistisch erkannt, aber nicht gemeldet oder gar nicht als rassistisch identifiziert wurden, weil die nötige Sensibilität oder Kenntnis fehlte. Zweitens kann ein Anstieg auch auf ein erhöhtes Feingefühl für das Phänomen hinweisen. So ist es möglich, dass die Zahl der tatsächlichen Fälle vielleicht gar nicht so stark angestiegen ist, aber die Zahl jener Fälle, die als solche erkannt und auch gemeldet wurden. Auf jeden Fall muss ein Vergleich der Zahlen über die Jahre hinweg kritisch betrachtet werden und kann möglicherweise nicht alleine durch den Anstieg von Diskriminierung in absoluten Zahlen erklärt werden.

In 71 Prozent der dokumentierten Fälle handelt es sich bei den Diskriminierten um Schüler*innen oder Studierende und nur in 1 Prozent der Fälle um Lehrer*innen (keine Angabe: 27 %). Ein erheblicher Anteil der gemeldeten Fälle spielt sich im Schulwesen ab, und die Betroffenen sind sehr oft Kinder und Jugendliche (vgl. IDB, 2020, S. 16). Wirft man einen Blick auf jene, die diskriminieren, so kehrt sich dieses Bild um: In den Jahren 2017 und 2018 waren es zu mehr als zwei Dritteln Lehrende und nur zu 28 Prozent Lernende (vgl. IDB, 2018, S. 18–21, 2019, S. 14–19). Für das Jahr 2019 wurden 41 Prozent Lehrer*innen als Täter*innen gemeldet und nur 21 Prozent Schüler*innen (vgl. IDB, 2020, S. 15).⁴ Bezeichnend ist auch der Befund, dass es nur in 12 Prozent der dokumentierten Fälle zu Zivilcourage kam (keine Angabe: 25 %) und knapp 70 Prozent der Fälle ohne jegliche Konsequenzen für die Täter*innen ausfielen (keine Angabe: 25 %) (vgl. IDB, 2020, S. 17–18).

Die Tatsache, dass Rassismus im Bildungswesen auf unterschiedlichen Ebenen auftritt, kann jedoch nicht nur mit Daten, sondern auch auf qualitativer Ebene anschaulich gemacht werden. An dieser Stelle soll dies anhand von einigen Beispielen schlaglichtartig gezeigt werden. So kann bspw. die Studie von Marmer und Sow (2015) genannt werden, die zu dem Ergebnis kam, dass gängige Schulbücher immer noch kolonial-rassistische Mastererzählungen über Afrika unreflektiert reproduzieren. Scharathow (2015) zeigte anhand von Beispielen aus der Schule, dass Rassismus tendenziell gar nicht erst thematisiert wird, und wies damit auf die Gefahr hin, dass Lehrpersonen dächten, dass ihre Schüler*innen gar keine rassistischen Erfahrungen machen. Steinbach (2015) zeigte auf, dass „monolinguale, kulturalisierende und defizitorientierte Sicht- und Handlungsweisen von Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vorherrschen“ (Steinbach, 2015, S. 351) und es dahingehend einer kritischen und forschenden Haltung der Lehrpersonen bedarf, um nicht weiterhin zur Herstellung von Differenz und „Fremdheit“ beizutragen. Dies sind nur einige Beispiele, die auf Problematiken in Zusammenhang mit Rassismus im Bildungswesen verweisen.

Die IDB hat einen 11-Punkte-Plan für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen erarbeitet. Unter Punkt 8 findet sich dort die Forderung, „[v]erpflichtende Aus- und Fortbildungen zum Thema DaF/DaZ (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), interkulturelle Kompetenz und Diskriminierungssensibilität für Kindergartenpädagog_innen und Lehrpersonal“ (IDB, 2019, S. 58) stärker zu forcieren. Diesem Desiderat möchte der hier vorliegende didaktische Entwurf nachkommen. Dabei ist das, was in diesem Zusammen-

⁴ Die Angaben können aber nur schwer mit den Vorjahren verglichen werden, da der Anteil „keine Angabe“ für das Jahr 2019 besonders hoch ist (26 %).

hang lange Zeit als „interkulturelle Kompetenz“ gehandelt wurde, im Sinne von Messerschmidt (2008) kritisch zu betrachten. Es soll dabei nicht um das Erlernen stabil gedachter Handlungs- bzw. Umgangsweisen mit den als homogen gedachten „Anderen“ gehen, sondern vielmehr um die Frage nach der Perspektivität (Wer spricht hier wie über wen?) und Selbstreflexion (Wie gestaltet sich meine eigene Wahrnehmung von als „Fremde“ gedachten Menschen?). Hier muss das Interkulturelle für Offenheit stehen und nicht für ein Festlegen anderer auf bestimmte Verhaltensweisen, die als herkunftsbedingt einheitlich gedacht werden (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 12–14).

2.3 Pädagogik und Theater der Unterdrückten

Ziemlich genau ein halbes Jahrhundert ist es nun her, dass Paulo Freire mit seiner Pädagogik der Unterdrückten (2017/1970) den Grundstein für jenen theaterpädagogischen Ansatz legte, der Augusto Boal und dessen Theater der Unterdrückten (TdU) in die Geschichte des Theaters eingehen ließ. Freire beschrieb darin das gängige Schulwesen als eines, dem es nur darum gehe, statisch gedachtes Wissen zu vermitteln und dadurch Unterdrückung zu fördern. Die Welt wird dabei als unveränderlich „verkauft“. Er nannte diesen Ansatz das „banking concept of education“ und stellte damit eine Parallele zwischen Lehren und Lernen sowie dem Befüllen von Bankkonten her (vgl. Freire, 2017/1970, S. 44–53).

Im Gegensatz dazu entwickelte er ein pädagogisches Konzept, das er als „problem-posing education“ bezeichnete. Diese neue Praxis sollte Unterdrückungssituationen auflösen und zur Humanisierung beitragen. Sie orientiert sich nicht an fixem Wissen, sondern an Problemen, die es gemeinsam zu lösen gilt. „Whereas the banking method directly or indirectly reinforces men’s fatalistic perception of their situation, the problem-posing method presents this very situation as a problem.“ (Freire, 2017/1970, S. 58)

Dieser Perspektivenwechsel führt dazu, dass Situationen als veränderbar betrachtet werden können. Somit können sie überhaupt erst thematisiert und behandelt werden. Die Lernenden bestimmen diesen Prozess maßgeblich mit, wobei der Ausgang vorerst vollständig offen bleibt. Im Dialog werden Lösungsvorschläge diskutiert und möglicherweise in weiterer Folge auch in die Realität umgesetzt. So können sich Menschen aus jeglicher Form der Unterdrückung befreien. Der Dialog selbst hat bei Freire eine sehr große Bedeutung, da vormalig unterdrückte Individuen durch das Sprechen Bedeutung bekommen. Er bezeichnete ihn deshalb auch als „existential necessity“ (Freire, 2017/1970, S. 61). Die Aufgabe der Lehrperson kann es sein, solche Prozesse anzustoßen und einen Rahmen für sie zu schaffen. Lehrende sind nun nicht mehr die allwissende Instanz, welche ihren Schüler*innen, die im „banking concept“ als Objekte gedacht werden, Wissen eintrichtern. Sie sind ebenfalls Lernende und werden von „Nur-Erziehern“ zu „Erzieher-Zöglingen“ und „Zöglinge-Erziehern“ (Freire, 2007/1970, S. 39).

Durch seinen neuen Ansatz entwickelte Paulo Freire eine subjektorientierte Herangehensweise an Unterricht, die Schüler*innen als selbstständige Individuen anerkennt und sich maßgeblich an ihnen orientiert. Sie sind nun nicht mehr hörige Objekte, die genau das „wiederkäuen“, was ihnen die Lehrperson vorgibt, sondern sie werden als Individuen mit Möglichkeit zur Mündigkeit betrachtet, die auf keinen Fall mehr unterdrückt werden sollen. Im Gegenteil, sie sollen Werkzeuge an die Hand bekommen, sich von der Unterdrückung zu befreien. Auch in seinem zweiten Hauptwerk *Education: The Practice of Freedom* (1976), das Freire im Gefängnis zu schreiben begann, legte er den Grundstein für eine Pädagogik, die zwar direktiv, aber nicht manipulativ sein dürfe (vgl. Giroux, 2010, S. 718). Er forderte darin, dass pädagogisches Handeln am eigenständigen Handeln der Menschen ansetzen und dieses fördern solle, sodass Menschen einen Beitrag zur Demokratie leisten könnten (vgl. Freire, 1976). Im Mittelpunkt eines solchen pädagogischen Handelns stehen der Dialog und die Erkenntnis, dass auch eine Pädagogik nie neutral sein kann (vgl. Freire, 2007/1970).

Auf dieser Basis entwickelte Augusto Boal verschiedene theatrale Methoden, die er unter dem Titel *Theater der Unterdrückten* (TdU) zusammenfasste.⁵ Eine dieser Methoden ist das Forumtheater. Bei dieser Methode werden Szenen erarbeitet bzw. gespielt, die eine Unterdrückungs- bzw. Diskriminierungssituation zeigen, die wiederum nicht befriedigend (auf)gelöst wird. Im ersten Durchlauf wird die Szene dabei wie im „klassischen“ Theater gespielt. Die Spieler*innen spielen die Szene, die Zuschauer*innen sehen zu. Danach wird diese Struktur jedoch aufgelöst. Ab dem zweiten Durchgang können die Zuseher*innen jederzeit „Stopp!“ rufen und im Anschluss daran eine Figur austauschen. Sie spielen nun die Szene als diese Figur weiter und versuchen, den Missständen entgegenzutreten und diese aufzulösen. Sie probieren sich in der Lösung des Konflikts (vgl. Boal, 2013/1976, S. 82–85). Wer ausgetauscht wird, ist vorerst egal, wobei Boal vorschlägt, jene*n Spieler*in auszutauschen, der*die im Begriff ist, „eine falsche Lösung anzubieten.“ (Boal, 2013/1976, S. 83) Was eine „falsche Lösung“ ist und wie sie definiert wird, obliegt dem Forum. Der „Joker“, eine Art Moderation, die üblicherweise von der Lehrperson übernommen wird, leitet diese Diskussion an, fordert die Zusehenden auf, selbst tätig zu werden, und fasst Ergebnisse zusammen. Ziel ist es nun, die für alle Beteiligten „beste Lösung“⁶ zu finden.

Boal bricht mit dieser Art des Theaters die konventionelle Struktur der theatralen Situation, die von Eric Bentley als „A impersonates B while C looks on“ (Bentley, 1964, zit. nach Baumbach, 2012, S. 145) definiert wurde, auf. C kann nun jederzeit zu A werden, der*die B spielt, und damit werden diejenigen, die gerade B spielen, zu C. Die Spielenden sind Hybride und werden nicht auf genaue Rollen festgelegt. Darüber hinaus obliegt es den Zusehenden selbst, jederzeit aktiv zu werden. Darin steckt die Kraft dieses theatralen Ansatzes: Die Teilnehmenden sehen nicht mehr zu; sie werden zu aktiv Handelnden, die versuchen, die Welt zu verändern. Studierende werden damit zu „spect-actors“, die verschiedene Funktionen erfüllen können; die „theatrical action becomes one that all participants – actors and audience – can exercise“ (Picher, 2007, S. 85), wodurch eine allgemeine Debatte angeregt werde und in weiterer Folge alle Teilnehmenden für Handlungsanforderungen in der pädagogischen Wirklichkeit vorbereitet werden können (vgl. Picher, 2007, S. 85).

2.4 Theater der Unterdrückten und Rassismuskritik

Anhand des folgenden Zitats soll nun die Schnittstelle zwischen Pädagogik bzw. Theater der Unterdrückten und rassismuskritischer Arbeit skizziert werden:

„Für rassismuskritisches Arbeiten braucht es kollaborative Reflexionsräume, die es ermöglichen, sich erfahrungsbezogen und handlungsorientiert über gesellschaftliche Öffnungs- und Schließungsprozesse sowie Grenzziehungen, die unser alltägliches Denken, Fühlen und Handeln durchdringen, auszutauschen.“ (Kaufmann & Satilmis, 2016, S. 108–109)

Schon der Begriff der Reflexionsräume steht für eine Struktur, die von Lehrenden geschaffen wird, in der sich alle gemeinsam austauschen können. Sowohl Freire und Boal als auch der rassismuskritischen Arbeit geht es um das Erschaffen von Möglichkeiten und nicht um das Vermitteln von scheinbar gesicherten Wahrheiten. Die Metapher des Raums steht für eine gewisse Offenheit in einem bestimmten Rahmen. Die Offenheit manifestiert sich zum einen in den verschiedenen Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten, also den Möglichkeiten, wie sich der Lernprozess gestaltet. Zum anderen verweist der Begriff der Offenheit auf die Problemorientierung (vgl. Freire, 2017/1970,

⁵ Für eine detailliertere Darlegung der bildungstheoretischen (Freire) und theaterpädagogischen (Boal) Grundlagen sei auf Hoffelner (2019b) verwiesen.

⁶ In dem hier dargelegten Kontext wird es sinnvoller sein, von alternativen Denk- und Handlungsweisen zu sprechen und nicht von einer als richtig gedachten Lösung, da bei einer solchen die Versuchung besteht, dass sie als einzig wahrer und richtiger Ansatz übrigbleibt. Insofern wird dieses Wort in den weiteren Ausführungen in Anführungszeichen gebraucht und steht für eine Lösung im Sinne von Alternativen.

S. 58), die einen tieferen und nachhaltigeren Lernprozess ermöglicht als „traditionelle“ Unterrichtsmethoden (vgl. Kerres, 2018, S. 364). Es ist anfangs ungewiss, in welche Richtung sich der Prozess bewegt und wie er schließlich ausgehen wird. Das liegt daran, dass verschiedene Individuen gemeinsam an einem Problem arbeiten. Einer Problemsituation ist inhärent, dass sie ergebnisoffen und auch der genaue Weg, den die Lernenden einschlagen werden, nicht vorgezeichnet ist. Klar ist vorerst nur, dass der Weg aus Handlungen besteht und individuellen Erfahrungen besondere Bedeutung zukommt. Nicht nur das Denken, sondern auch das Fühlen und Handeln steht im Mittelpunkt.

Die eben skizzierte Art des Lernens, die auf das Zitat von Kaufmann und Satilmis referiert, entspricht jener Lernform, die Freire und auch Boal vorsehen. Die Individuen treten gemeinsam in einen theatralen Prozess von Aktion, Dialog und Reflexion ein, um sich so weiterzuentwickeln und ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich der Handlungskompetenz und Reflexionsmöglichkeit zu erweitern: Denn „Theaterspielen ist ein Bildungsmedium, das körperliche und reflexive Prozesse der Selbst- und Welterkenntnis mit konkreten, pragmatischen Gestaltungsmöglichkeiten in Verbindung bringen kann“ (Liebau, Klepacki & Zirfas, 2009, S. 136).

Selbstbefähigung und Eigenverantwortung rücken in den Mittelpunkt des Interesses, und der Wechsel der Perspektiven, ein zentrales Element theatraler Bildungsprozesse (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 177–178) und rassismuskritischer Arbeit, soll die Möglichkeit schaffen, (Handlungs-)Strategien auszuloten, um sich gegenseitig unterstützen zu lernen (vgl. Kaufmann & Satilmis, 2016, S. 108). „Reflektieren und Lernen in rassismuskritischen Räumen verstehen wir als ein (inter-)aktives, kommunikatives und kollaboratives Tun – möglichst ohne Leistungsdruck oder Zielvorgaben.“ (Kaufmann & Satilmis, 2016, S. 108)

Dementsprechend haben Lehrende einen solchen theatralen Bildungsprozess möglichst offen und ohne Druck anzuleiten. Mit Fragen können sie die Diskussion auf offene Punkte und blinde Flecken lenken, sollten gleichwohl aber nicht ihre eigenen Denk- und Handlungsschemata auf die Lernenden übertragen und möglichst (selbst-)reflexiv an den Prozess herangehen. Alles andere wäre autoritär und hat in der theatralen Arbeit nichts verloren (vgl. Spolin, 1999, S. 356). Theaterpädagogisch Lehrende hören möglichst wertfrei und offen die Meinungen der Lernenden und respektieren diese (vgl. McLaughlan, 2011, S. 41). Dass ein vorurteilsfreies und wertfreies Herangehen an pädagogische Situationen nicht möglich ist, muss dabei klar sein: Es gilt deshalb,

„das Bild von der vorurteilsfreien Lehrperson zu überwinden bzw. zu verschieben hin zu einer vorurteilsbewussten Lehrperson, die in der Lage ist, sich reflexiv mit den eigenen stereotypen Bildern und einem normativen (machtvollen) Orientierungsrahmen auseinanderzusetzen.“ (Steinbach, 2015, S. 361–362)

Dazu müssen sich Lehrpersonen ihre eigenen Haltungen immer wieder bewusst machen. Diese Bewusstmachung kann und muss durch die ständige Reflexion sowohl *in doing* als auch im Nachhinein, möglicherweise in Zusammenhang mit Supervision, angestrebt werden. Außerdem sollten sich Lehrende bereits vorab darüber Gedanken machen, welche Positionen und Meinungen im Rahmen des Kurses auftreten können, um auf gewisse Situationen gefasst sein zu können. Zusammengefasst kann hier eine „dialogische Lernsituation“, die eine „untersuchend-reflexive Haltung“ der Lehrpersonen erfordert, als Ideal gelten (vgl. Leiprecht, 2015, S. 137).

3 Rassismuskritische Arbeit in der Lehramtsausbildung – ein Konzept

Stellt sich Rassismus als häufigste Art der Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen dar, so ist das gerade in der Ausbildung von Lehrer*innen (selbst-)kritisch zu thematisieren. Dieser Umstand ergibt sich insbesondere auch daraus, dass diese zu mehr als zwei Dritteln als Täter*innen auftreten. Rassismuskritisch-theaterpädagogische Arbeit mit (angehenden) Pädagog*innen kann einerseits in der Ausbildung an der Universität und den pädagogischen Hochschulen geschehen, wo theaterpädagogische Ansätze noch immer recht einfach umgangen werden können (vgl. Hoffelner, 2019a). Andererseits kann sie jedoch in Form von Fortbildungen, welche in Österreich nach wie vor nicht verpflichtend sind, realisiert werden. Im letzteren Fall obliegt es der Verantwortung der Lehrer*innen, sich regelmäßig im Rahmen des angebotenen Programms fortzubilden (vgl. Feller & Stürgh, 2017, S. 8).

Das hier skizzierte Konzept, das einen Beitrag zur rassismuskritischen Arbeit mit (angehenden) Pädagog*innen leisten soll, kann also sowohl im Zuge des Studiums als auch in Form einer Fortbildung angeboten und durchgeführt werden. Die Leiter*innen sollten in beiden Fällen Erfahrung mit theaterpädagogischer Arbeit, insbesondere mit dem TdU haben und diese Form der Arbeit mehrmals erfahren und reflektiert haben, um professionell anleiten, steuern und (hinter-)fragen bzw. mit spontan auftretenden Situationen im Moment angemessen umgehen zu können. Je nachdem, wie tiefgehend das Thema erarbeitet werden soll, wieviel Zeit zur Verfügung steht bzw. wie viele Personen teilnehmen, kann mit einer Mindestdauer von vier Stunden netto⁷ gerechnet werden. Das Konzept kann jederzeit zeitlich und inhaltlich ausgeweitet werden.

3.1 Einstieg in das Thema

Zu Beginn des mehrstündigen Blocks erfolgt eine einführende Phase, in der sich die Teilnehmenden mit „Rassismus“ und seinen begrifflichen Grundlagen, Funktionsweisen und historischen Ursprüngen theoretisch auseinandersetzen sollen. Im Idealfall haben sie davor bereits einen einleitenden Text zu der Thematik (z.B. Rommelspacher, 2011) gelesen, um schon mit einigen Grundlegungen vertraut zu sein. Das Ziel dieser Sequenz ist es, dass die Studierenden ihr Verständnis des Rassismus-Begriffs von einem Alltagsverständnis hin zu einem wissenschaftlichen Verständnis entwickeln. Auf dieser Basis kann in der anschließenden theaterpädagogischen Sequenz theoretisch fundierter über das Phänomen gesprochen werden. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Rassismus kann auch verhindern, dass Aspekte des Themas übersehen oder kleingeredet werden.

Der Einstieg in die Arbeit erfolgt durch die Konfrontation der Studierenden mit einer Erzählung aus dem pädagogischen Alltag. Hierbei empfiehlt sich Impuls 2 (siehe Kap. 3.3), da dieser sehr prägnant eine rassistische Alltagserfahrung beschreibt. Nachdem dieser kurze Impuls gemeinsam gelesen wurde, sollen die Studierenden spontan äußern, welche Gedanken und Fragen ihnen kommen. Der*dem Hochschullehrenden obliegt es nun, diese Gedanken zu bündeln, zusammenzufassen und gemeinsam mit den Teilnehmenden das eigentliche Problem zu formulieren. Im Sinne der Problemorientierung gibt es noch keine eindeutige Antwort auf dieses Problem. Die Frage, wie sich der Kontext einer solchen Situation gestaltet, welche Bedeutung sie im pädagogischen Handeln erhält bzw. wie damit umgegangen werden kann, bildet die Leitfrage der gesamten Einheit.

Die Studierenden erhalten danach jeweils einen der vier Textabschnitte (siehe Anhang), um diesen zu lesen und anschließend für sich zusammenzufassen. Im Anschluss

⁷ Richtlinie für die zeitliche Einteilung: Einstieg 35 Minuten, Warm-Up 25 Minuten, Konzeptionsphase 30 Minuten, Spielphase inkl. Reflexionen 120 Minuten, Reflexionsphase am Ende 30 Minuten.

daran sollten sie in der Lage sein, die Inhalte auf Grundlage der im Folgenden angeführten Fragen wiedergeben zu können. Außerdem sollen sie sich weiterführende bzw. Verständnisfragen notieren. In dieser ersten Phase sind sie nach dem Prinzip des Gruppenpuzzles (Mattes, 2011, S. 47–48) in der sogenannten Stammgruppe, also der inhaltlich gemischten Gruppe. In der nächsten Phase gehen die Studierenden in Expert*innengruppen, also Gruppen, in denen nur Studierende mit demselben Text sind. Sollten Studierende zwei Texte haben, entscheiden sie sich für eine Gruppe. In dieser Gruppe werden nun folgende Fragen diskutiert, wobei alle Gruppenmitglieder die Antworten für sich notieren können:

- Was wird auf der Grundlage des Textes unter Rassismus verstanden?
- Welche anderen Begriffe treten in diesem Zusammenhang auf? Wie können diese wiederum charakterisiert werden?
- Was sind die gesellschaftlichen Funktionen von Rassismus? Wieso gibt es Rassismus?
- Welche Teile des Textes haben Sie nicht verstanden?
- Welche Fragen ergeben sich für Sie aus dem Text?

In der anschließenden Phase gehen die Studierenden wieder in ihre Stammgruppen zurück, um sich dort gegenseitig die Ergebnisse aus den Expert*innengruppen zu präsentieren. Nun können auch die offenen Fragen eingebracht werden, um diese möglicherweise klären zu können. Anschließend sollen die Studierenden auf Basis der Texte in eigenen Worten einen Text über Rassismus schreiben, der die von ihnen für schlüssig erachtete Definition des Phänomens wiedergibt und diese anhand von alltäglichen Beispielen, die sie erlebt haben, erläutert. Sie sollen also klarmachen, aus welcher Perspektive sie Rassismus erleben und ob das immer dieselbe Perspektive ist bzw. war.

Im Plenum stellen die Gruppen in der letzten Phase ihre Texte kurz vor und bringen die noch offenen Fragen ein. Diese können gemeinsam bzw. mithilfe der Lehrveranstaltungsleitung geklärt werden.

Lernen wird in dieser ersten Phase als sozialer (Ko-)Konstruktionsprozess verstanden, in dem Lernende aus einem kollaborativen Prozess heraus individuell Wissen, Verständnis und Fähigkeiten aufbauen, ohne von außen zu stark gelenkt zu werden. Lernen ist hier ein selbstständiger Prozess in einem gewissen Rahmen, bei dem die Lehrenden begleitende Funktion haben bzw. durch die Texte die Impulse zur Auseinandersetzung liefern. Damit ist dieser Prozess einem (sozial-)konstruktivistischen Lernbegriff verpflichtet (vgl. Schrittmesser, Köhler & Holzmayer, 2019, S. 20–23). Die Vorteile des Gruppenpuzzles sind, dass eine gewisse Dynamik und auch physische Bewegung entsteht, die einzelnen Lernenden Verantwortung für ihr Thema übernehmen und teilweise komplexe Inhalte heruntergebrochen werden müssen. Außerdem treten die Lernenden untereinander in Austausch. Darüber hinaus kann ein gewisser Grad an Individualisierung ermöglicht werden, und jede*r Einzelne* hat einen Beitrag dazu zu leisten, dass der Lernprozess gelingt (vgl. Mattes, 2011, S. 47–48).

3.2 Warm-Up und Einstieg in das szenische Spielen

Nun erfolgt der Einstieg in die eigentliche, theaterpädagogische Arbeit. Dazu ist es notwendig, die Teilnehmenden angemessen einzustimmen und aufzuwärmen. Für manche mag es nicht das erste Mal sein, dass sie theaterpädagogisch arbeiten, für andere jedoch sehr wohl. Deshalb gilt es, möglichst schonend die Hemmschwelle zu beseitigen und mit angemessener Sensibilität in die Theaterarbeit einzusteigen. Es bieten sich dazu Spiele und Aufwärmübungen im Kreis, im Raum, aber auch in Kleingruppen an. Für ein sehr ergiebiges Repertoire an Spielen und Methoden zum Aufwärmen bietet sich ein Blick in die „Klassiker“ von Boal (2016/1998), Spolin (1999) und Johnstone (2018) an.

3.3 Konzeptionsphase

Den Anlass für die szenische Arbeit mit dem Forumtheater bilden Fallgeschichten, welche den Berichten der Initiative ZARA – Zivilcourage und Antirassismusbearbeitung (2019) und IDB (2018, 2019) entnommen sind. Aus diesen Fallgeschichten sollen die Teilnehmenden eigene, kurze Szenen (wenige Minuten lang) erarbeiten und proben. Die Szenen sind dabei von den Situationen in den Fallgeschichten inspiriert bzw. gehen von diesen aus. Das ist auch der große Mehrwert der Fallgeschichten: Sie stammen aus der (pädagogischen) Praxis und sind damit reale Situationen, die diskriminierten Menschen und ihrem Umfeld widerfahren sind. Hier wird der hohe Praxisbezug deutlich, der jedoch mit dem Bezug zu den theoretisch-begrifflichen Grundlagen in der Reflexion immer wieder auf die theoretische Ebene gehoben wird.

Wichtig ist es, dass die Szenen möglichst schnell klarmachen, wer die handelnden Personen sind und worum es geht, dass die Diskriminierung tatsächlich gezeigt wird und dass keine passende Lösung gespielt wird. Die Szene soll am Höhepunkt des „Konflikts“ enden. Das ermöglicht eine gewisse Offenheit, um im Anschluss an die Szene den Raum zum Erproben von „Lösungen“ und Alternativen zu öffnen.

Die folgenden Geschichten können als Anlass bzw. Impuls für die Szenen dienen:

Impuls 1)

„Ich hatte ein Gespräch mit der damaligen Direktorin der Volksschule darüber, dass meine Tochter in die Vorschule kommen soll. Ich fragte, was der Grund dafür wäre, dass sie in die Vorschule gehen soll. Daraufhin antwortete die Direktorin: ‚Ihre Tochter hat so die Möglichkeit ihre Deutschkenntnisse noch aufzubessern. Das würde ihr nicht schaden.‘ Ich erklärte ihr daraufhin, dass ich mein Kopftuch deshalb trage, weil ich Konvertitin bin, Deutsch meine Muttersprache und daher auch die Muttersprache meiner Tochter ist und außerdem meine Tochter keine Sprache außer Deutsch spricht. Ich finde, das ist eine Frechheit, da offensichtlich wurde, dass sie sich vor dem Gespräch, welches ausgemacht war, weder die Mühe gemacht hat, meine Tochter zu beobachten oder unsere Dokumente durchzulesen. Das Kopftuch hat anscheinend völlig ihren Blick vernebelt.“ (IDB, 2018, S. 23)

Impuls 2)

„Eine Lehrperson betritt den Raum. Während die Schüler_innen die Schulübung in ihr Heft eintragen, schaut sie auf ihr Handy und erfährt über eine Nachrichtenseite, dass es wieder einen terroristischen Anschlag gab. Sie schaut einen Schüler mit syrischem Migrationshintergrund an und meint: ‚Super! Einer von euren Typen, hat sich wieder einmal in die Luft sprengen lassen. Ein Wahnsinn!‘“ (IDB, 2018, S. 25)

Impuls 3)

„RR: Ja das ist glaub ich das, was viele Leute nicht checken. So wie Leute, die einen in der Schule N**** geschimpft haben. Wenn ich mich drüber aufregte, meinten sie dann ‚Du bist ja nur halb Schwarz‘. Die Hälfte meiner Familie ist Schwarz, glauben die wirklich, dass mich das jetzt nicht aufregt? Erst vor einigen Tagen, hat mich jemand auf der Straße gefragt, wo ich wohne. Ich habe viel drüber nachgedacht und realisiert, wie verletzend solche Erfahrungen sein können. Und ich bin dann noch nett zu solchen Leuten. Man wird auch immer als Repräsentant für alle Schwarzen gesehen.“ (ZARA, 2019, S. 21)

Impuls 4)

„Meine 12-jährige Cousine Y. wurde neulich vor der ganzen Klasse von ihrer AHS-Englischlehrerin gefragt, was sie denn einmal beruflich machen möchte. Sie, eine total

nerdige Streberin, antwortete ‚Anwältin‘. Die Lehrerin sagte darauf: ‚Du wirst keine Anwältin, du wirst Bauchtänzerin, hihi ...‘. Manchmal muss ich mich schon fragen, was für Idiot*innen auf Kinder losgelassen werden. Ich frage mich auch, ob die Lehrerin den 12-jährigen Melanies, Martinas oder Manuelas auch nahelegen würde, Gogo-Tänzerinnen zu werden, wenn sie doch eigentlich lieber Anwältinnen werden möchten.“ (IDB, 2019, S. 28–29)

Statt der vorgegebenen Geschichten können auch real erlebte Geschichten der Studierenden zum Anlass für Szenen genommen werden. Je nachdem, ob dabei die Studierenden selbst Opfer rassistischer Diskriminierung waren oder etwas nur beobachtet oder gehört haben, sind ein gewisses Vertrauen und eine anerkennende Atmosphäre innerhalb der Gruppe besonders wichtig. Erlebnisse wiederum, die vielleicht nur beobachtet wurden, können als Anlass dafür genommen werden, das eigene *Weißsein* und damit die eigene Privilegierung zu thematisieren. Letztere wird ohnehin in der Reflexionsphase Thema sein müssen (siehe Kap. 3.5).

3.4 Spielphase

Nun werden die Szenen nach dem in Kapitel 2.3 vorgestellten Prinzip gespielt. Grundsätzlich ist es so, dass man sich immer mit einer Szene beschäftigt und diese mehrere Male spielt. Nach jedem Durchgang erfolgt die Reflexionsphase. Wenn eine Szene tiefgehend bearbeitet, mehrmals gespielt oder inhaltlich ausgeschöpft wurde – das liegt im Ermessen der Gruppe! –, kann zur nächsten Szene übergegangen werden, die nach demselben Prinzip gespielt wird. Die Spiel- und Reflexionsphasen sind zeitlich betrachtet der aufwendigste Teil der Fortbildung und sollten genügend Raum bekommen. In ihnen entfaltet sich das eigentliche Potenzial des Forumtheaters.

3.5 Reflexionsphase

„Durch eine enge Verbindung von Aktion und Reflexion sollten Menschen von ZuschauerInnen zu NeuschöpferInnen der Welt werden.“ (Wrentschur, 2003, S. 108) Theaterpädagogische Arbeit erschöpft sich zumeist nicht im Spielen selbst, sondern bedient sich der anschließenden Reflexion als eines ihrer wichtigsten Instrumente (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 174–176). Zusammen mit dem Spielen soll sie dazu beitragen, dass die Teilnehmer*innen Aktivität und Handlung erleben und somit *empowerment* erfahren, die Welt mitzugestalten. Vorerst steht im Rahmen der Reflexionsphase die Frage im Mittelpunkt, wie es den Spielenden – sowohl jenen, die auch schon in der ersten Version der Szene gespielt haben, als auch jener Person, die nun eingesprungen ist – ergangen ist. Dazu können folgende Reflexionsfragen⁸ gestellt werden:

- Wie ging es Ihnen beim Spielen? Welche Gefühle und Gedanken kamen auf? Wie war es, die Rolle einzunehmen/zu spielen? Wie haben Sie das Spiel erlebt?
- Für jene, die eingesprungen sind: Welche Hindernisse kamen Ihnen in den Weg? Wo waren Widerstände? Wo haben Sie sich leichtgetan? Wann kam Ihnen die Idee dafür, wie Sie den Konflikt lösen wollen? Wie hat sich diese Idee entwickelt? Wie passend finden Sie diese Lösung im Nachhinein?
- Für jene, die schon mehrere „Durchläufe“ gespielt haben: Wie hat sich die Szene im Vergleich zum vorigen Spielen angefühlt/gespielt? Was war ähnlich? Wo lagen Unterschiede?

⁸ Die in diesem Unterkapitel vorgestellten Reflexionsfragen dienen lediglich als Impuls oder als Vorschlag, damit sich die Leser*innen ein Bild davon machen können, in welche Richtung diese Fragen gehen könnten. Sie sind nicht als der Weisheit letzter Schluss zu verstehen und können und müssen auch situations- und zielgruppenadäquat umformuliert werden. Darüber hinaus wird es auch immer wieder notwendig sein, Nachfragen zu stellen, um so dem Kern näher zu kommen oder schlichtweg die Gedanken und Aussagen der Teilnehmenden besser verstehen zu können.

Auch das Publikum kann und soll in diese Reflexionsphase eingebunden werden, um zu beschreiben, wie es die Szene und die Charaktere erlebt hat und welche positiven wie auch negativen Seiten es bei der dargebotenen „Lösung“ sieht. So können nach und nach die Lösungsansätze der Spielenden besprochen werden, um einer passenden „Lösung“ im Sinne eines angemesseneren Handelns immer näher zu kommen.

In der Reflexion sollte auch auf die Reproduktion von Klischees geachtet werden. So ist es immer zu hinterfragen, wie bestimmte Personen dargestellt werden und welcher Stereotype sich die Darstellung bedient. Die Gefahr der Stereotypisierung ist eng mit der Herstellung von Differenz verbunden. Wird Differenz überhaupt erst thematisiert, so besteht die Gefahr, dass Grenzziehungen ständig aufs Neue reproduziert werden. Dadurch, dass die „Andersheit“ bestimmter Menschen oder Gruppen szenisch dargestellt bzw. diskutiert wird, wird sie gleichzeitig immer wieder erzeugt. Das ist eine Ambivalenz bzw. ein Dilemma in jener pädagogischen Praxis, die sich mit Differenz und ihrer Reflexion auseinandersetzt. Um aus dem Teufelskreis auszubrechen, muss diese Thematik auf jeden Fall offengelegt und diskutiert werden. Es muss gefragt werden, wer hier von wem unterschieden wird und wie diese Unterscheidung passiert. Es muss auch gefragt werden, wie hier über bestimmte Menschen gesprochen wird und wie sie wiederum als „Andere“ konstruiert werden. Dennoch lässt sich dieses Dilemma nicht gänzlich auflösen, da natürlich auch in dieser Thematisierung wiederum Differenzkonstruktionen reproduziert werden können (vgl. Riegel, 2016, S. 108–116).

Aufgrund dieser Situation ist eine sensible, hellhörige und sich selbst ständig reflektierende Moderation bzw. Anleitung notwendig, die auch auf die soeben angesprochenen Stellen blickt. Dafür ist insbesondere die Reflexionsphase geeignet. In dieser können beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

- Wie werden die Personen dargestellt? Welche Klischees/Stereotype werden bedient?
- Inwieweit kann man diesen Stereotypen in der Darstellung entgegenwirken?
- Inwieweit braucht theatrale Darstellung auch Stereotype? Wie kann bei der Theaterarbeit kritisch mit diesen umgegangen werden?

Neben dem *empowerment*, also der Ermächtigung *Schwarzer* (vgl. Nguyen, 2014), muss auch die Frage nach der eigenen Privilegierung *weißer* Menschen reflektiert werden. Damit verbindet sich auch die Frage, wer in einer Szene in einer mächtigen Position ist und welche Privilegien damit verbunden sind. Es ist dabei auch zu diskutieren, inwieweit die eigene Privilegierung einen Beitrag zur rassistischen Diskriminierung leistet. Erst wenn auch diese Themen behandelt werden, bewegt man sich mit einem solchen Vorhaben von einem antirassistischen Ansatz hin zur Rassismuskritik (vgl. Detzner, 2015, S. 15–16).

Dennoch: „Für *weiße* Personen ist das Nachvollziehen der eigenen Verwobenheit in Rassismus ungewohnt und nicht einfach.“ (Bönkost, 2016, S. 96) Deshalb kann es auch zu Widerständen und Abwehrmechanismen kommen, welche die Arbeit beeinträchtigen könnten. Es ist jedoch unabdingbar, als *weiße* Person zu verstehen, wie man in rassistische Strukturen eingebunden ist. Erst dieses Verstehen macht es möglich, gegen rassistische Diskriminierung vorgehen zu können (vgl. Bönkost, 2016, S. 96).

Dazu bieten sich unter anderem folgende Fragen an:

- Aus welcher Perspektive werden die Figuren dargestellt? Stelle ich sie als privilegierte Person dar oder als Unterdrückte?
- Wie trage ich durch die Darstellung zur Reproduktion rassistischer Denk- und Handlungsweisen bei?
- Wie kann in der Darstellung aus dem Rassismus ausgestiegen werden? Ist es überhaupt möglich, auf einer Metaebene etwas darzustellen, die nicht selbst wiederum Rassismus reproduziert?

- Aus welcher Perspektive spreche ich über die Szenen und die darin gezeigten Erlebnisse? Inwiefern drückt sich in meinem Sprechen darüber bereits eine Privilegierung bzw. eine Unterdrückung aus?

Auch die Vereinfachung der Wirklichkeit kann als Kritikpunkt am Forumtheater angesehen werden (vgl. Wrentschur, 2003, S. 109). Um diesen Aspekt zu reflektieren, können folgende Fragen behilflich sein:

- Wie wird der Konflikt dargestellt?
- Welche Strukturen stehen hinter der dargestellten Szene? Welche strukturelle/institutionelle Verankerung der rassistischen Handlungsweise ist möglicherweise gegeben?
- Was spricht gegen die dargestellte „Lösung“? Welche Hindernisse könnten auftreten?
- Wie realistisch ist die dargestellte neue Herangehensweise?
- Was bräuchte es, um eine solche neue Denk- und Herangehensweise zu realisieren?
- Wie stark reduziert diese Szene die Komplexität? Oder salopp gefragt: Ist das wirklich alles so einfach?

Es wurden nun einige Themenblöcke dargelegt, die Gegenstand der an die Szenen anschließenden Reflexion sein können. Es liegt wohl auf der Hand, dass nicht immer alle Themen intensiv und tiefgehend diskutiert werden können. Es wird auch am Interesse der Gruppe und an den spezifischen Entwicklungen in der szenischen Arbeit liegen, zu entscheiden, welche Reflexionsthemen von der Leitung in den Vordergrund gerückt werden und welche eher peripher behandelt werden. Es bietet sich auch an, das immer unterschiedlich zu gestalten, sodass jeder Reflexionsblock einmal mehr und einmal weniger fokussiert wird.

3.6 Abschlussphase

In der Abschlussphase soll einerseits bewusst aus der szenischen Arbeit ausgestiegen werden. Das kann durch eine kurze Auflockerungs- bzw. Entspannungsübung geschehen. Andererseits ist eine kurze Abschlussdiskussion sinnvoll, in der wichtige Erkenntnisse noch einmal von den Studierenden zusammengefasst werden. Die Teilnehmenden können darauf eingehen, was für sie interessant war, welche neuen Themen und Fragen sich aufgetan haben, die sie vielleicht in Zukunft bearbeiten wollen, und was sich an ihrer Denkweise geändert hat. Außerdem besteht hier die Möglichkeit, über Gefühle zu sprechen, die während der Arbeit aufgekommen sind. Gleichzeitig kann diese Abschlussrunde auch ein sinnvolles Feedback an die Leitung sein. Dieses schwingt entweder mit oder kann zielgerichtet eingeholt werden.

4 Evaluation

Das vorliegende Konzept wurde im Rahmen des Masterstudiums Lehramt im Kurs Soziale und Personale Kompetenzen⁹ im Januar 2020 am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien mit 15 Studierenden in etwas verkürzter Form (drei Stunden) durchgeführt und im Anschluss evaluiert. Um ausreichend Zeit für die theaterpädagogische Auseinandersetzung zu haben, wurde die theoretische Auseinandersetzung teilweise ins Home-Learning ausgelagert. Die Teilnehmenden bekamen direkt im Anschluss

⁹ Der Kurs hat den Titel und Schwerpunkt „Einfach spielen! – Theater und Pädagogik erfahren“ und wird von Julia Köhler und mir am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien seit dem Wintersemester 2019/20 angeboten. Das Ziel der Reihe ist es, unterschiedliche theaterpädagogische Ansätze am eigenen Leib zu erfahren, um so die eigene Professionalität sowie das Methodenrepertoire für den Unterricht zu erweitern.

an den Block einen Evaluationsbogen vorgelegt, der aus geschlossenen und offenen Fragen bestand und mittels statistischer und kategorisierender Verfahren ausgewertet wurde. Ohne im Detail auf die methodischen Grundlagen dieser Fallstudie eingehen zu können, soll jedoch bemerkt werden, dass diese unter den leitenden Prinzipien der Evaluations- (von Kardorff, 2017, S. 238–250) und Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007, S. 167–228) durchgeführt wurde.

Die Teilnehmenden waren im Durchschnitt 26 Jahre alt; zu 93,3 Prozent gaben sie weiblich und zu 6,67 Prozent männlich als Geschlecht an und hatten zu 60 Prozent bereits einige Jahre Berufserfahrung im pädagogischen Bereich (1 bis 9,5 Jahre). Bei den offenen Fragen wurde unter anderem angemerkt, dass die theaterpädagogische Herangehensweise durch das TdU Bewusstsein für Diskriminierung schaffen und Handlungsoptionen im Hinblick auf Rassismus aufzeigen könne sowie auch als Methode für den schulischen Unterricht sinnvoll sei. Außerdem wurde positiv angemerkt, dass unterschiedliche Perspektiven nicht nur eingenommen (Spiel), sondern auch wahrgenommen (Beobachtung) werden können. Des Weiteren wurde einige Male angemerkt, dass das Forumtheater eine gute Möglichkeit zur Konfliktlösung im Klassenzimmer biete.

Was bei der Frage „Was fanden Sie besonders sinnvoll?“ mehrfach genannt wurde, war die sinnvolle Verknüpfung der Theorie (Rassismustheorie, Rassismuskritik) mit der Praxis (Alltagsszenen). Außerdem wurde die Notwendigkeit der Diskussion und Reflexion immer wieder betont. Das Feld zur Frage „Was sollte an dem Workshop verändert werden?“ wurde von neun Studierenden leer gelassen bzw. mit „nichts“ befüllt; die restlichen sechs Studierenden kritisierten einstimmig die Zeit, die hier zu kurz gekommen sei, und wünschten sich ein paar Stunden mehr bzw. sogar einen ganzen Workshop-Tag. Diesem Umstand kann auf jeden Fall Rechnung getragen werden, indem das Konzept flexibel zeitlich ausdehnbar ist. Wie eingangs erwähnt, wurde ja für diesen Kurs die Umsetzung aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen auf drei Stunden gekürzt. Mindestens vier Stunden sind notwendig, um wirklich Zeit zur intensiven Auseinandersetzung zu haben. Ein ganzer Tag wäre bestimmt ebenfalls wünschenswert.

Bei den geschlossenen Fragen konnten die Studierenden Aussagen auf einer Skala von 0 (= Ich stimme überhaupt nicht zu) bis 10 (= Ich stimme vollkommen zu) beurteilen (Mittelwert = 5). Hier wurde mit besonders hoher Zustimmung Interesse an einer Fortsetzung des Workshops bekundet (9,53). Außerdem stimmten die Teilnehmenden vollkommen zu, dass der Workshop ein Pflichtprogramm für alle Pädagog*innen sein sollte (9,20), im Hinblick auf die eigene (zukünftige) Praxis relevant sei (9,13) und neue Gedanken und Fragen zum Thema Rassismus und Schule angeregt habe (9,07). Der theoretische Teil des Konzepts (Vermittlung von Wissen und Verständnis von Rassismus) erhielt nach seiner Umsetzung eher Zustimmung im Mittelfeld, was sich in den Aussagen zur Erweiterung des eigenen Wissens über das Phänomen Rassismus (5,13) sowie der Weiterentwicklung des Verständnisses von Rassismus zu einem wissenschaftlichen Verständnis zeigt (5,47). Dieser Umstand kann zumindest teilweise damit erklärt werden, dass einige Studierende in der Ausbildung bereits im Rahmen vorangehender Lehrveranstaltungen mit wissenschaftlichen Fragestellungen zum Thema Rassismus konfrontiert waren.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass keine der Aussagen einen Mittelwert unter 5 aufweist. Es wurde also im Mittelwert der Gruppe allen Aussagen tendenziell bis vollkommen zugestimmt, womit festgehalten werden kann, dass die gesetzten Ziele nach Einschätzung der Teilnehmenden in diesem Workshop erreicht werden konnten. Einen genauen Überblick über die Ergebnisse der geschlossenen Fragen gibt Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

Nichtsdestoweniger bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse aus diesem Workshop weder repräsentativ für alle Lehramtsstudierenden noch auf jegliches Setting transferierbar sind. In dem Kurs sind zum einen alleine durch seine Schwerpunktsetzung nur Stu-

dierende, die bereits ein Interesse für theaterpädagogische Ansätze mitbringen. Zum anderen erlaubt die niedrige Zahl der Studierenden (n=15) keine allgemeinen Aussagen. Dennoch können die Ergebnisse einen Trend in eine bestimmte Richtung feststellen lassen, der sich in einem ähnlichen Setting mit ebenfalls theaterpädagogisch Interessierten m.E. sehr wahrscheinlich wieder zeigen könnte. Der Erfolg des Konzepts und seiner Umsetzung im Kurs kann also mittels dieser Fallstudie durchaus bestätigt werden.

Tabelle 1: Aussagen in der Evaluation und die Zustimmung als Mittelwert, Median, Modus (n=15), die auf einer Skala von 0 (= stimme überhaupt nicht zu) bis 10 (= stimme vollkommen zu) möglich war

Aussagen	Mittelwert	Median	Modus
Ich konnte mein Wissen über das Phänomen „Rassismus“ erweitern.	5,13	6,00	3,00
Ich konnte mein Verständnis vom Phänomen „Rassismus“ von einem alltäglichen zu einem wissenschaftlicheren Verständnis weiterentwickeln.	5,47	6,00	6,00
Der Workshop hat einen Beitrag dazu geleistet, dass ich mein eigenes Verwoben-Sein in Rassismus reflektieren konnte.	7,27	8,00	8,00
Ich wurde mir über meine eigene Position im Hinblick auf „Rassismus“ klarer.	5,80	6,00	8,00
Ich konnte meine eigene Wahrnehmung von „Fremden“ reflektieren.	6,40	7,00	9,00
Der Workshop hat zur Weiterentwicklung meiner Handlungskompetenz beigetragen.	8,00	8,00	9,00
Der Workshop hat zur Weiterentwicklung meiner Reflexionsfähigkeit beigetragen.	8,00	9,00	10,00
Der Workshop hat mir neue Impulse gegeben, wie ich mit Rassismus im Alltag in Zukunft umgehen könnte.	7,53	8,00	9,00
Der Workshop hat mir neue Impulse gegeben, wie ich mit Rassismus in meiner pädagogischen Praxis in Zukunft umgehen könnte.	8,33	8,00	8,00
Der Workshop ist für mich im Hinblick auf meine (zukünftige) pädagogische Praxis relevant.	9,13	10,00	10,00
Der Workshop hat neue Gedanken und Fragen zum Thema Rassismus und Schule in mir angeregt.	9,07	9,00	9,00
Der Workshop sollte ein Pflichtprogramm für alle Pädagog*innen sein.	9,20	10,00	10,00
Ich interessiere mich für eine Fortsetzung des Workshops.	9,53	10,00	10,00

5 Fazit

Rassismus ist ein gesellschaftliches Phänomen, das nicht nur – so überwiegend der mehrheitsgesellschaftliche Diskurs – am äußersten rechten Rand einer Gesellschaft anzutreffen ist, sondern das normal und alltäglich ist (vgl. Mai, 2016, S. 15–16). Die rassistische Praxis schließt Menschen von Macht und Ressourcen aus und drängt sie ab. Dieser Prozess ist insbesondere im Bildungswesen mit höchster Aufmerksamkeit und Sensibilität zu beobachten. Dazu ist es notwendig, dass Pädagog*innen ihre eigene soziale Position wahrnehmen und hinterfragen können, um auch dem pädagogischen Alltag zukünftig mit gezielter Reflexion über das Phänomen Rassismus begegnen zu können. Sie sollen sich selbst und ihre Denk- und Handlungsweisen reflexiv beobachten und ihre eigene Position kritisch hinterfragen können, um so vor blinden Flecken gefeit zu sein und Diskriminierung zukünftig nicht zu reproduzieren, sondern ihr entschieden entgegenzutreten zu können. Außerdem sollten sich *weiße* Lehrende als privilegiert verstehen lernen, ihre eigene Privilegierung wahrnehmen und hinterfragen. Dahingehend bietet es sich an, den Pädagog*innen den Text „*Weißer Privilegien in der Schule*“ von Jule Bönkost (2018) zur individuellen Nachbereitung zur Verfügung zu stellen. Dieser bietet umfangreiche Listen an Privilegien an, die *weiße* Schüler*innen und Lehrer*innen im Schulsystem genießen, und kann eine weitere Reflexion über das Thema ermöglichen.

Die eben dargelegten Ziele rassismuskritischer Arbeit können gut mit theaterpädagogischen Methoden in Verbindung gebracht werden. Die beiden Ansätze eint ein offener, kollaborativer und zum Teil auch kreativer Zugang, der Handlung und (Selbst-)Reflexion in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses stellt und so versucht, Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungspraxen sichtbar und damit auch veränderbar zu machen.

Der Beitrag konnte zeigen, wie das Forumtheater aus dem Theater der Unterdrückten für rassismuskritische Zwecke einsetzbar ist und wie die praktische Umsetzung in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen aussehen könnte. Dokumentierte Fallgeschichten zum Thema Rassismus in Gesellschaft und Schule können dabei einen wertvollen Ausgangspunkt für Szenen bieten, um so auch die hohe praktische Bedeutung herauszustreichen und eine Verbindung zur sozialen Wirklichkeit herzustellen. Die Szenen dienen als Experimentierlabor für alternative Denk- und Handlungsweisen und als Impuls für Reflexionen über Privilegierung, Unterdrückung sowie *Weiß-* und *Schwarzsein*. *Weißer* Menschen bekommen dadurch einen Raum, um ihr eigenes Verwoben-Sein in rassistische Verhältnisse sichtbar und damit reflektierbar zu machen. *Schwarze* Menschen bekommen einen Raum, um Denk- und Handlungsalternativen gegen die rassistische Unterdrückung zu erproben und zu reflektieren. So entsteht ein kollektiver Raum gemeinsamer Theaterarbeit, der zu mehr (Selbst-)Reflexion und Emanzipation beitragen kann. Eine erste Fallstudie in der Lehrer*innenausbildung bestätigt das Potenzial und verweist auf die hohe Bedeutung, die (zukünftige) Lehrer*innen der theatralen Auseinandersetzung mit Rassismus zuschreiben.

Die Arbeit mit theaterpädagogischen Mitteln hat dabei den großen Mehrwert, dass sie einerseits wesentliches Augenmerk auf die Reflexion legt (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 172–176), andererseits aber auch über eine kognitive Ebene hinausgeht und emotionale, leibliche, ästhetische und damit performative Ebenen anspricht, welche äußerst vielschichtige und tiefgehende Bildungsprozesse erlauben (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013, S. 167–168). Insofern wird es notwendig sein, das Potenzial theaterpädagogischer Arbeit für die Rassismuskritik – auch empirisch – weiter zu erforschen, um es noch mehr ausschöpfen zu können.

Durch die vorgestellte Art der Bildungsarbeit soll die eigene Handlungs- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf Rassismus gefördert werden, um so Diskriminierung im Bildungswesen (präventiv) entgegenwirken zu können. Im Sinne Paulo Freires werden Menschen dabei als mächtige Personen verstanden, die im Zuge der Humanisierung ei-

ner möglichen Unterdrückung entgegenwirken und sich als gleichberechtigte Akteur*innen in der Gestaltung einer ständig veränderbaren Welt sehen. Von Zuschauer*innen werden sie zu Spielenden, von Unterdrückten zu Emanzipierten.

Danksagung

Großer Dank gilt Tatjana Kasatschenko, die mich in ihrem Seminar zum Thema „Differenzreflexive Bildung in der Migrationsgesellschaft“ an der Universität Wien für das Thema Rassismus sensibilisiert sowie auch beim Erarbeiten des Artikels durch ihre hilfreichen Anmerkungen unterstützt hat.

Anhang: Texte zum Rassismus-Begriff

TEXTABSCHNITT 1: Rassismus

„Rassismus bedeutet, dass man einer Gruppe von Menschen auf Grund bestimmter gemeinsamer Merkmale negative Eigenschaften zuschreibt. Diese negativen Eigenschaften werden biologisch begründet, d.h., man behauptet, dass sie angeboren seien.

Im 19. Jahrhundert entstand die ‚Rassenkunde‘. Untersucht wurden dabei die (sichtbaren) Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen. Diese wurden in ‚Rassen‘ eingeteilt. Diesen ‚Rassen‘ wurden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Teilweise finden wir diese Zuschreibungen auch heute noch.

Wenn z.B. jemand behauptet, dass Roma und Sinti grundsätzlich Diebe und Gauner seien, weil sie wegen ihrer Abstammung nur Gauner und Diebe sein könnten, so ist dies eine rassistische Aussage. Rassismus ist in vielen Ländern und zwischen unterschiedlichen Gruppen zu finden. In Europa sind sehr oft Schwarze Opfer von Rassismus.

In der EU gibt es eine eigene Einrichtung, die sich der Bekämpfung von Rassismus widmet. Die *Agentur für Grundrechte* hat das Ziel, der EU und ihren Mitgliedstaaten bei der Achtung der Grundrechte zu helfen. Sie wurde 2007 gegründet und hat ihren Sitz in Wien. Wie die Vorgängerinstitution – die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit – bekämpft die Agentur Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Antiislamismus und damit verbundene Intoleranz. Dabei arbeitet sie mit der Zivilgesellschaft zusammen und sensibilisiert die Öffentlichkeit für Fragen der Grundrechte.“ (Gärtner & Steininger, 2008)

TEXTABSCHNITT 2: Rassismus und rassistische Praxen

„Der Rassismus ist eine Ideologie, die eine prinzipielle, mit biologischen Argumenten begründete Ungleichheit zwischen Menschen unterschiedlicher Abstammung behauptet, daraus den Überlegenheitsanspruch der jeweils eigenen Rasse oder Gruppe ableitet und aggressives, diskriminierendes Verhalten gegenüber Fremden fördert.“ (Rieger, 2011, S. 502)

„Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“ (Hall, 1999, zit. nach Mai, 2016, S. 13)

„Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.“ (Hall, 2000, zit. nach Mai, 2016, S. 14)

„Wenn eine untergeordnete Gruppe eine übergeordnete Gruppe als Rasse konstruiert, [...] kann [dies] [...] nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen.“ (Kalpaka & Rätzl, 1990, zit. nach Mai, 2016, S. 14)

TEXTABSCHNITT 3: Rassismus

„[S. 25] Nach Stuart Hall (2004) geht es beim Rassismus um die Markierung von Unterschieden, die man dazu braucht, um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern. Entscheidend ist dabei, dass die Gruppen aufgrund willkürlich gewählter Kriterien gebildet werden (wie etwa Herkunft oder Hautfarbe), und dass mit diesen Einteilungen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt wird. Im Kontext des Kolonialismus ist diese Funktion der ‚Rasse‘-Konstruktion offensichtlich, wurde damals doch die Schwarze Bevölkerung als ‚primitiv‘ und ‚unzivilisiert‘ deklariert, um ihre Ausbeutung und Versklavung zu rechtfertigen. Eine solche Legitimation war vor allem deshalb geboten, weil die Zeit der kolonialen Eroberungen auch die Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte war. D.h. die Europäer mussten eine Erklärung dafür finden, warum sie einem großen Teil der Erdbevölkerung den Status des Menschseins absprachen, obwohl sie doch gerade alle Menschen zu freien und [S. 26] gleichen erklärt hatten. Insofern kann Rassismus als Legitimationslegende verstanden werden, die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ‚rational‘ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht.“ (Rommelspacher, 2011, S. 25–26)

„Weil ‚wir‘ die Anderen besitzen, können sie sich nicht selbst besitzen. [...] Weil ‚wir‘ die Freiheit der Anderen verhindern, sind sie nicht zur Freiheit befähigt, was ‚uns‘ wiederum das ‚Recht der Natur‘ verleiht, ihre Freiheit zu nehmen. Folgerichtig sind sie nicht frei, weil sie nicht gleich sind.“ (Terkessidis, 1998, zit. nach Mai, 2016, S. 14)

TEXTABSCHNITT 4: Othering und Islamophobie

„Othering‘ ist ein Vorgehen, sich (oft unbewusst) mit anderen zu vergleichen und sich gleichzeitig von ihnen abzusetzen. Man meint dann, dass ‚fremde Menschen‘ und Gesellschaften (deren Leben und geschichtliche Erfahrungen von den eigenen abweichen), sich von der eigenen Gruppe unterscheiden (was möglich ist) und minderwertig sind (was nicht wahr ist). ‚Die Anderen‘ werden so als fremde Gruppe konstruiert. Die Abwertung der Anderen dient gleichzeitig der Aufwertung der eigenen Gruppe.“ (Gugel, 2016, Arbeitsblatt B)

„Islamophobie ist antimuslimischer Rassismus. [...] Heute wird der Begriff der Islamophobie selbstverständlich in der akademischen Landschaft ebenso wie in der öffentlichen Sphäre verwendet. Kritik an MuslimInnen sowie an der islamischen Religion ist nicht gleichzusetzen mit Islamophobie. Islamophobie bedeutet, dass eine dominante Gruppe von Menschen Macht erstrebt, stabilisiert und ausweitet, indem sie einen Sündenbock imaginiert, der real existiert oder auch nicht, und diesen Sündenbock von den Ressourcen, Rechten und der Definition eines kollektiven ‚Wir‘ ausschließt. Islamophobie arbeitet mit der Figur einer statischen islamischen Identität, die negativ konnotiert ist und auf die Masse der imaginierten MuslimInnen generalisiert ausgeweitet wird. Gleichzeitig sind islamophobe Bilder fließend und verändern sich in unterschiedlichen Kontexten, denn Islamophobie sagt uns mehr über die Islamophoben aus, als sie uns etwas über ‚den Islam‘ oder ‚die MuslimInnen‘ sagen würde.“ (Hafez, 2018 zit. nach IDB, 2019, S. 84–85)

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumbach, G. (2012). *Schauspieler. Historische Anthropologie des Akteurs, Bd. 1: Schauspielstile*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Boal, A. (2013/1976). *Theater der Unterdrückten* (6. Ausg.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boal, A. (2016/1998). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bönkost, J. (2016). Rassismuskritik aus weißer Perspektive. Praxis plus Reflexion. In M. Detzner, A. Drücker & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 95–99). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V. Zugriff am 06.08.2019. Verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf.
- Bönkost, J. (2018). Weiße Privilegien in der Schule. Zugriff am 15.01.2020. Verfügbar unter: http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Weiße_Privilegien_in_der_Schule.pdf.
- Detzner, M. (2015). Rassismuskritik. In A. Drücker, K. Reindlmeier, A. Sinoplu & E. Rotter (Hrsg.), *Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung* (S. 14–16) Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V.
- Feller, W., & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Agenda Austria*. Zugriff am 06.08.2019. Verfügbar unter: <https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2018/04/aa-paper-lehrerfortbildung.pdf>.
- Fredrickson, G. (2011). *Rassismus. Ein historischer Abriss*. Stuttgart: Reclam.
- Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (2007/1970). Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung* (S. 27–43). Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2017/1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Gärtner, R., & Steininger, S. (2008). Rassismus. *Politiklexikon für junge Leute*. Zugriff am 10.07.2019. Verfügbar unter: <http://www.politik-lexikon.at/rassismus/>.
- Giroux, H.A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8 (6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Gugel, G. (2016). *Alltäglicher Rassismus* (Themenblätter im Unterricht, 110). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, 178, 913–921.
- Hoffelner, A. (2019a). Wie Lehrer*innen Mündigkeit fördern könnten. Ein problemorientierter Ansatz aus dem Theater der Unterdrückten. *zeitgenossin*, Online Ausgabe: Europa. Zugriff am 15.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.oeh.univie.ac.at/zeitgenossin/wie-lehrerinnen-muendigkeit-foerdern-koennten-ein-problemorientierter-ansatz-aus-dem>.
- Hoffelner, A. (2019b). Aus der Unterdrückung! Theaterpädagogische Wege zur Freiheit. *Schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe*, 175, 108–120.
- Hund, W.D. (2007). *Rassismus*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839403105>

- IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen). (2018). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2017*. Zugriff am 10.07.2019. Verfügbar unter: http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2018/06/4_5827922925889520712.pdf.
- IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen). (2019). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2018*. Zugriff am 01.08.2019. Verfügbar unter: http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB_Bericht2018.pdf.
- IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen). (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2019*. Zugriff am 23.09.2020. Verfügbar unter: http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2020/06/4_6037292136209057794.pdf.
- Johnstone, K. (2018). *Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport* (11., durchges. Aufl.). Berlin: Alexander.
- Kaufmann, M.E., & Satilmis, A. (2016). (Selbst-)Reflexionen zu Rassismus und zur Praxis der Dekolonisierung. In M. Detzner, A. Drücker & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 107–110). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. Zugriff am 05.08.2019. Verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5., erw. Aufl.). München: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Klepacki, L., & Zirfas, J. (2013). *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts* (Reihe Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München: ko-paed.
- Köhler, J. (2018). Reflexion als theatrale Erfahrung. In E. Christof, K. Rosenberger, J. Köhler & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 135–160). Bern: hep.
- Leiprecht, R. (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 115–149). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (Reihe Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim & München: Juventa.
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 10–14.
- Mai, H.H.A. (2016). Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? In M. Detzner, A. Drücker & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 12–18). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. Zugriff am 05.08.2019. Verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf.
- Marmer, E., & Sow, P. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in*

- der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 110–129). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, M., & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Bartsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Münster: Waxmann.
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- McLauchlan, D. (2011). What Makes a Great High School Drama Teacher? In S. Schonmann (Hrsg.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (S. 39–44). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_7
- Messerschmidt, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Infragestellung und Perspektivenwechsel. *IKW-Mitteilungen*, 63 (3–4), 12–18.
- Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Nguyen, T.Q. (2014). „Offensichtlich und zugedeckt“ – Alltagsrassismus in Deutschland. Zugriff am 16.07.2017. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>.
- Picher, M.-C. (2007). Democratic Process and the Theater of the Oppressed. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 79–88. <https://doi.org/10.1002/ace.278>
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rieger, G. (2011). Rassismus. In D. Nohlen & F. Grotz (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (S. 502–503). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Rommelpacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (Reihe Politik und Bildung; 2. Aufl.) (S. 25–38). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Scharathow, W. (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 161–178). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Scharathow, W., & Leiprecht R. (Hrsg.). (2009). *Rassismuskritik 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Scherr, A. (2017). Rassismus, Post-Rassismus und Nationalismus. Erfordernisse einer differenzierten Kritik. *Peripherie*, (2), 232–249. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.05>
- Schrittesser, I., Köhler, J., & Holzmayer, M. (2019). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten. Lernen und Unterrichten aus pädagogischer Perspektive*. Wien: Universität Wien. Zugriff am 01.08.2019. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190304_Lernen_verstehen-Unterricht_gestalten-final.pdf.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater* (3. Aufl.). Evanston: Northwestern University Press.
- Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 335–367). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- von Kardorff, E. (2017). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.) (S. 238–250). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Wrentschur, M. (2003). Forumtheater. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 108–110). Berlin: Schibri.
- ZARA (Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit). (2019). *Rassismus Report 2018. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich*. Zugriff am 10.07.2019. Verfügbar unter: https://assets.zara.or.at/download/pdf/ZARA-Rassismus_Report_2018-144.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hoffelner, A. (2020). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-) Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 716–738. <https://doi.org/10.4119/hlz-3472>

Eingereicht: 27.05.2020 / Angenommen: 12.10.2020 / Online verfügbar: 09.11.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Crossing Critical Race Theory and Theatre Pedagogy. Ways of (Self-)Reflection and Emancipation in Teacher Education

Abstract: The paper presents a discussion of the areas of critical race theory and theatre pedagogy and tries to find out how they could go together. After reflecting the terms “racism” and “critical race theory”, it develops the argument that both areas have several aspects in common and their connection can be useful in teacher education. The theatrical instruments stem from the Theatre of the Oppressed which is based on the thoughts of Paulo Freire and his pedagogy. Thereupon, the article presents a didactical concept for implementing critical race theory in teacher education in order to confront future teachers with the topic “racism” and their own involvement. The workshop can contribute to professional competencies in which teachers reflect their own involvement in racism and its structures.

Keywords: teacher education, theatre pedagogy, critical race theory, cultural education, Forum Theatre